

Radtko, Frank-Olaf

Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung

Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 50-56. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 23)*



Quellenangabe/ Reference:

Radtko, Frank-Olaf: Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung - In: Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 50-56 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225120 - DOI: 10.25656/01:22512*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225120>

<https://doi.org/10.25656/01:22512>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Analysen – Befunde – Perspektiven

Beiträge zum 11. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 21. bis 23. März 1988
in der Universität Saarbrücken

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe : Analysen – Befunde – Perspektiven ; vom 21.–23. März 1988 in d. Univ. Saarbrücken / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Klaus Beck ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988
(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 11) (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 23)
ISBN 3-407-41123-5

NE: Beck, Klaus [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...; Zeitschrift für Pädagogik/ Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41123 5

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

WOLFGANG KLAFFKI	15
RICHARD VON WEIZSÄCKER	19
RICHARD JOHANNES MEISER	22
OSKAR LAFONTAINE	23

II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

JÜRGEN OELKERS Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposion	27
--	----

Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkul- turen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

DETLEF GLOWKA Vorbemerkung	35
-------------------------------------	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung	36
--	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland	37
--	----

RENATE NESTVOGEL Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?	39
---	----

FRANK-OLAF RADTKE Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung	50
---	----

ECKHARD KÖNIG, PETER ZEDLER Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Ent- scheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums	57
--	----

Knowledge handling – Umgang mit Wissen

BERNHARD KRAAK	
Vorbemerkung	67
KARL-JOSEF KLAUER	
Über das Lehren des Lernens	68
WERNER SCHWENDENWEIN	
Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter	70
GUDRUN-ANNE ECKERLE, BERNHARD KRAAK	
Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	73

Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung und programmierter Privatisierung

WARNFRIED DETTLING	
Entstaatlichung als Programm	77
KLAUS ANDERSECK	
Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion	84

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

AXEL BOLDER	
Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung	89
JOCHEN KADE	
Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie	99

Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe

HORST W. OPASCHOWSKI	
Einführender Überblick	109
HORST W. OPASCHOWSKI	
Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik	110
ECKART LIEBAU, RAINER TREPTOW	
Lebensformen als pädagogisches Paradigma?	123

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken

ROLF HUSCHKE-RHEIN	
„Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis .	129
VOLKER BUDDRUS	
Systemtheorien und Überlebensproblematik	131
PETER HEITKÄMPER	
Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik	135
ALFRED SCHÄFER	
Zur Kritik der weiblichen Pädagogik.	
Bericht über eine Arbeitsgruppe	139

Darf die Pädagogik Freud-los sein?

JEANNE MOLL	
Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen Strömungen um 1920	149

III. Schule und Lehrerbildung

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht

WILTRUD ULRIKE DRECHSEL	
Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in Bremen 1800–1850	159

HANNELORE FAULTSCH-WIELAND, GUSTAVA SCHEFER-VIETOR	
Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung	169

Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft

HANS CHRISTOPH BERG	
Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion	181

JOHANN PETER VOGEL	
Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts	189

PETER FAUSER, ADOLF KELL, DORIS KNAB	
Welches Recht braucht die Schule?	
Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer Selbstkontrolle	201

WOLFGANG EINSIEDLER Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Bericht über ein Symposium	209
FRIEDRICH SCHWEITZER Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision .	215
MANFRED BAYER, WERNER HABEL Professionalisierung in der Lehrerausbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen	223

IV. Außerschulische Erziehung und Bildung

GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSINKEN, HEIKE NOLTE, RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID VOLKMER, JÖRG WILL Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen. Ein Arbeitsgruppenbericht	233
---	-----

Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern

KLAUS REHBEIN Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe	239
ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER Gustav Radbruchs Gedanken über öffentliche Erziehung	244

Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen

KARL NEUMANN Zur Einführung	249
JÜRGEN REYER Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkindererziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne?	251
WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen	254
GERD E. SCHÄFER Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht	259
WASSILIOS E. FTHENAKIS Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskonti- nuität in der kindlichen Entwicklung	262

REINHARD FATKE Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungs- prozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung	266
BERNHARD NAUCK Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen	269
DOROTHEE ENGELHARD Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten ..	272
HARALD SEEHAUSEN Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und insti- tutioneller Früherziehung	275
ARNULF HOPF Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung	279
<i>Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität</i>	
GISELA WEGENER-SPÖHRING Bericht über das Saarbrücker Symposium	283
HERMANN GLASER Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industrie- gesellschaft	290
JOHANNA GOTTSCHALK-SCHIEBENPFLUG Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation	301
KARLHEINZ A. GEISLER, ADOLF KELL Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. Ein Bericht	303
NIEVES ALVAREZ, VOLKER LENHART, WILLI MASLANKOWSKI, GÜNTER PÄTZOLD Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit	307
GÜNTHER DOHMEN Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Ein Arbeitsgruppenbericht	315
WOLFGANG ROYL Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht	321
V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses	327
VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	345

Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung

1. Erziehung ist eine öffentliche Aufgabe, aber nicht alle gesellschaftlichen Probleme sind Erziehungsaufgaben. Zwar ist Schulpolitik Teil der Gesellschaftspolitik, insofern ihre Formulierung einen bestimmten Gesellschaftsentwurf impliziert und realisieren helfen soll, aber sie darf nicht zum Ersatz von Gesellschaftspolitik werden, was sich in der Neigung zur Transformation gesellschaftlicher Probleme in pädagogische allzu oft vollzieht.

Im Jahre 1954 hatte der oberste Gerichtshof der Vereinigten Staaten von Nordamerika die „Rassentrennung“ in öffentlichen Schulen für rechtswidrig erklärt. In der Kleinstadt Little Rock im Bundesstaat Arkansas ließ der Gouverneur die Einschulung schwarzer Kinder in weiße Schulen durch die Nationalgarde verhindern. Daraufhin sah sich Präsident Eisenhower gezwungen, seinerseits Truppen zu entsenden. Fotos gingen um die Welt, die schwarze Kinder zeigten, die, von weißen Erwachsenen begleitet, von einer johlenden Horde grimassierender Jugendlicher bedrängt wurden. HANNAH ARENDT (1986) schrieb aus diesem Anlaß:

„Der bestürzendste Teil der ganzen Angelegenheit war jedoch die Entscheidung der Bundesregierung, mit der Rassenintegration ausgerechnet in den öffentlichen Schulen zu beginnen. Es war sicherlich nicht allzu viel Vorstellungskraft vonnöten, um zu erkennen, daß hier Kindern – schwarzen und weißen – die Bewältigung eines Problems aufgebürdet wurde, das Erwachsene eingestandenermaßen seit Generationen nicht hatten lösen können. (...) Sind wir heute an dem Punkt angelangt, wo man von den Kindern verlangt, daß sie die Welt verändern oder verbessern sollen? Haben wir die Absicht, künftig unsere politischen Gefechte auf Schulhöfen austragen zu lassen?“

Weitere Beispiele für die Neigung zur Transformation gesellschaftlicher Probleme in pädagogische Fragen sind die Friedenserziehung, die Umwelterziehung, die Dritte-Welt-Pädagogik etc. Bei dem DGfE-Kongreß 1986 wurde eine neue Liste von Schlüsselproblemen vorgelegt, die den zukünftigen Bildungskanon in einer sich wandelnden Gesellschaft zu bestimmen hätten (vgl. KLAFKI 1985).

2. Alle genannten Probleme sind Strukturprobleme, die Erwachsene aus angebbarem Interesse geschaffen haben. Die von HANNAH ARENDT berechtigterweise gestellte Frage, warum wir ihre Lösung den Kindern aufladen, findet eine einfache Antwort: Weil der anarchische Prozeß der Durchsetzung partikularer Interessen in den komplexen Industriegesellschaften einer vorausschauenden Politik im Interesse des Allgemeinen immer weniger Handlungsspielräume läßt. Deshalb wird Erziehung als „Ersatzhandlung“ ins Standardrepertoire politischer Steuerungsbemühungen eingegliedert.

Zu den Strukturfragen der modernen Industriegesellschaften in Westeuropa gehören auch die Probleme, die im Zuge der Internationalisierung des Arbeitsmarktes durch Wanderungsbewegungen entstanden sind. Nicht die Ausbeutung der Arbeitskraft der Fremdarbeiter macht Schwierigkeiten, auch nicht die Abschöpfung ihrer Kaufkraft am Wohnungs- und Konsumgütermarkt, wohl aber die Tatsache, daß sie Leistungsansprüche gegenüber dem Sozial- und Bildungssystem geltend machen konnten und damit in Konkurrenz zu den Ansprüchen und Interessen der „Einheimischen“ getreten sind.

3. Das „Ausländerproblem“ ist für den Staat auch in der Schule prekär geworden. Nach Jahren des Ignorierens wurde mit einer Sonderpädagogik für Ausländer begonnen, die unterstellte (sprachliche) Defizite beheben und die Kinder an den Regelunterricht heranführen sollte. Nach dem alsbald registrierten Scheitern dieser Kompensationsstrategie, die bei den fremden Kindern die Hindernisse für eine kulturelle Integration zu beheben suchte, wurde realisiert, daß die veränderte Situation der dauerhaften Anwesenheit von nationalen Minderheiten auch eine Revision der Erziehungskonzepte selbst nach sich ziehen mußte.

Multikulturelle und interkulturelle Erziehung sind solche Versuche. Normativ unterlegt ist diesen Konzepten ein Gesellschaftsentwurf, der ein plurales, horizontales Nebeneinander verschiedener Kulturen in einer multikulturellen Gesellschaft hypostasiert. Gefordert werden gleicher Respekt gegenüber den entstandenen Minderheiten und gleiche Chancen bei der Durchsetzung von Interessen, zumal im Bildungsbereich.

Interkulturelle Erziehung versucht, nicht mehr sonder-, sondern allgemeinpädagogisch auf ein Strukturproblem der Schule im Verhältnis zu ihren heterogenen Klienten zu reagieren. Dabei geht es in erster Linie um die Veränderung des Curriculums, das so angelegt werden soll, daß die neu entstandene Situation multi-ethnisch zusammengesetzter Klassen berücksichtigt wird. Inhalte aus der Kultur und aus der Lebenssituation aller Kinder in der Klasse sollen im Unterricht zum Thema werden, also neben der deutschen auch die türkische Geschichte, Geographie etc.

4. Dieses normative Gesellschaftsbild entspricht nicht der Realität und kann didaktisch nicht in Anspruch genommen werden. Ein Türke ist in der BRD ein Türke und nicht der „andere Mensch“. Seine Zugehörigkeit zu einer sozial negativ bewerteten Minderheit wird ihm von der Majorität zudiktiert. Dies gilt in der gegenwärtigen Situation ethnischer Diskriminierung, Ausbeutung und Unterdrückung auch in der Schule. Die Migrationsprozesse haben real zu einer vertikalen ethnischen Schichtung geführt, die im Sinne einer *Ethnohierarchie* die bereits vorhandene soziale Schichtung überlagert hat. Die soziale Über- und Unterordnung führt zu einer Prestigeskala auch der kulturellen Hervorbringungen einschließlich der Sprachen.

Die Hierarchisierung gründet auf einer Jahrhunderte währenden Tradition des europäischen Kolonialismus und Nationalismus, die von naturwissenschaftlichen Rassetheorien und ethnologischen „Volksgeist-Mythen“ ideologisch überhöht worden ist. Daraus haben sich Weltbilder geformt und verfestigt, die bis heute in den kulturellen Selbstverständlichkeiten der Metropolen ihre Geltung behauptet haben. Sie sind unabhängig von den Subjekten vorhanden. In sie tritt ein, wer mit Fremden zu tun bekommt. Aus ihnen kann sich auch der nur schwer herausreflektieren, der um die Probleme weiß. Durch die Frauenbewegung und ihre massiv vorgetragene Sprachkritik sind uns Männern diese Schwierigkeiten als Folgen des Patriarchats ansatzweise bewußt gemacht worden. Die herrschende Diskriminierung ist institutionalisiert, sie lebt in den vorgegebenen sozialen Handlungs- und Lösungsmustern und wird immer auf's Neue wirksam durch deren Gebrauch.

5. Interkulturelle Erziehung, die daran gehen wollte, den Augiasstall des Rassismus/Ethnozentrismus, der Xenophobie/Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit auszumisten, stünde wahrlich vor einer Herkules-Aufgabe – wo doch jeder weiß, daß sie sich allenfalls in der Rolle des Sisyphos befindet. Zudem sind die Prämissen, die sie machen muß, um ihr Geschäft beginnen zu können, problematisch:

Für alle Pädagogik ist es zwingend, mit den sozialisatorischen Voraussetzungen eines Mißstandes zu beginnen. Selbst wo sie Strukturprobleme erkennt, kann sie sich nur darauf beschränken, Voraussetzungen in der Subjektivität zu schaffen, die eine Überwindung des Status quo begünstigen könnten. Die Beobachtung einer allgegenwärtigen Diskriminierung von Fremden wird deshalb auf verbreitete individuelle Vorurteile zurückgeführt. Der Mangel an Toleranz gegenüber dem anderen wird geortet in mißlungenen familialen Sozialisationsprozessen, die durch Autoritarismus, Unterdrückung und Intoleranz gekennzeichnet seien. Konsequenterweise geht es pädagogisch um eine möglichst frühe Trennung der Kinder von ihren Eltern und ihre Zusammenfassung in Erziehungsinstitutionen, die nach den Rationalitätskriterien der Wissenschaft planmäßig die Aufklärung produzieren, die zur Verwirklichung der neuen Gesellschaft vorausgesetzt werden muß.

Wo die frühzeitige Isolierung der Kinder von den Eltern und die weitgehende Institutionalisierung der Erziehung als Ergebnis einer Technokratiekritik nicht gewollt wird, bleibt die Möglichkeit einer Öffnung der Schulen in den Stadtteil. Einbezogen in das pädagogische Kalkül der Umerziehung werden dann weitere Lebensbereiche, die bisher noch der Privatsphäre angehörten und von der institutionalisierten Erziehung nicht erreicht wurden. Dazu gehören auch die Mütter und Väter, deren Verhalten, wenn schon nicht als irrational, so doch als interventionsbedürftig erscheint. Erziehung dehnt ihre Ansprüche in der Tendenz auf immer weitere Bevölkerungsgruppen aus – und das lebenslänglich.

Der Anspruch hat etwas Totalitäres, zumal unter Bedingungen einer vollständig verstaatlichten Erziehung. Gott sei Dank funktioniert es konzeptionell und auch finanziell nicht so, daß es wirklich totalitär würde, aber die Gefahr der Kolonialisierung der Lebenswelt durch die Erziehungsexperten ist schon vor Jahren beschrieben worden. Und daß das Angebot einer gemeindebezogenen Erziehung (community education) zu einer Stärkung der Eigeninitiative und der Selbstorganisationsfähigkeit bei der Durchsetzung eigener Interessen führte – der Nachweis steht meines Wissens bisher aus.

6. Daß es eine öffentliche, vom politischen Gemeinwesen und seinen Institutionen zu bewältigende Aufgabe ist, den überkommenen Zustand der Diskriminierung im Umgang mit den neuen Minderheiten zu überwinden, daß gerade auch der demokratische Rechtsstaat darauf achten muß, die Bedingungen seiner Existenz zu verwirklichen, nämlich die Garantie der Menschenrechte, die nichts anderes bekräftigen als das Recht, Rechte zu haben, ist keine Frage. Fraglich ist, ob er diese Aufgabe allein der Erziehung übertragen und damit auf künftige Generationen verlagern darf, und ob andererseits die Erziehungsinstitutionen und vor allem die Erziehungswissenschaften sich diese Aufgabe zuschieben lassen, bzw. ob sie diese Aufgabe auf sich ziehen dürfen.

Wiederum HANNAH ARENDT hat zur Eingrenzung der öffentlichen Aufgaben drei gesellschaftliche Sphären unterschieden, in denen je unterschiedliche Prinzipien herrschen. (1) Im politischen Bereich gilt das *Prinzip der Gleichheit*, das seinen Ausdruck im allgemeinen Wahlrecht findet sowie in der Wählbarkeit in alle Ämter. Abgeleitet davon werden Zugangsrechte zu sämtlichen staatlichen Institutionen (Bildung, Sozialwesen etc.), die die *Essenz der Staatsbürgerschaft* ausmachen. (2) Als zweiten Bereich beschreibt ARENDT den gesellschaftlichen, in dem das Prinzip der

Diskriminierung herrscht. Hier gruppieren sich Interessen, treten Ansprüche in Konkurrenz zueinander und diskriminieren sich gegenseitig. Modell des Interessenausgleichs ist der Markt, auf dem einzelne Gruppen unter der Voraussetzung der politischen Gleichheit sich miteinander austauschen. Im gesellschaftlichen Bereich geht es „nicht darum, wie die Diskriminierung abgeschafft werden kann, sondern um die Frage, wie man sie auf den Bereich der Gesellschaft, wo sie legitim ist, beschränkt halten kann; wie man verhindern kann, daß sie auf die politische und persönliche Sphäre übergreift...“ (ARENDT 1986, S. 105).⁽³⁾ Als dritten Bereich benennt ARENDT die Privatsphäre, wo das Prinzip der *Ausschließlichkeit* regiert. Partikulare Werte und Orientierungen, mit einem Wort: Ideologien, haben hier ihren Platz, die als Medium der Vergemeinschaftung dienen. In der Definition MAX WEBERS (1956) bezeichnet „Vergemeinschaftung“ eine soziale Beziehung, die auf „subjektiv gefühlter (affektuel-ler oder traditionaler) Zusammengehörigkeit der Beteiligten beruht“ (S. 29). Wenn die Mitglieder einer Gemeinschaft „aufgrund dieses Gefühls“ ihr Verhalten irgendwie aneinander orientieren, entsteht eine soziale Beziehung zwischen ihnen, die Gemeinschaft dokumentiert (vgl. S. 31). Das gilt für die Minderheiten, die sich abgrenzen, ebenso wie für die Mehrheiten, die andere ausgrenzen. Das Recht zur Abgrenzung und Ausgrenzung in der Privatsphäre kann nur begrenzt werden durch das Gleichheitsprinzip, also da, wo das Recht anderer Gruppen, sich ebenso zu verhalten, beeinträchtigt würde.

Der Privatsphäre kommt in der modernen Gesellschaft eine wichtige Funktion zu. Die fortgeschrittene Entschleierung (MARX) bzw. Entzauberung (WEBER) der Welt ist von den Gesellschaftsmitgliedern subjektiv nur zu ertragen, wenn sie einen gegenüber der öffentlichen Sphäre geschützten Bereich der Privatheit und Intimität behalten, in dem Verschiedenartigkeit, Besonderheit und Anderssein ihren Ort haben. Daß in der „Migrantenkultur“ mitgebrachte Traditionen besonders betont, religiöse Praktiken neu belebt und eigene Sprachformen entwickelt werden, ist als kulturelle Widerstandshandlung gegen die soziale Vereinheitlichung zu verstehen und zu respektieren. Partikulare Orientierungen, die der Vergemeinschaftung dienen und dazu führen, daß sich „Ethnizität“ ausbildet, stellen ein Schutz- und Widerstandspotential gegen eine Vergesellschaftung dar, die unter den herrschenden Formen der Verwertung gleichbedeutend mit einer Nivellierung der Lebensformen ist. Die kulturelle Vergemeinschaftung ist ein Rückzugsbereich. Nur wenn die Privatheit (der Familie) vor öffentlichen und zumal staatlichen Einmischungen zuverlässig geschützt ist, kann die politisch in der Verfassung kodifizierte formale Gleichheit unter den Gesetzen des Marktes vor dem Umschlag ins Totalitäre bewahrt werden. Es war gerade ein Merkmal des Totalitarismus, daß die Grenzen zwischen den gesellschaftlichen Sphären nicht respektiert, daß Orientierungen und Gefühle aus dem Bereich des Privaten zu Ideologisierung und schließlich Mobilisierung in der öffentlichen Sphäre benutzt wurden.

7. Wo Versuche unternommen werden, „interkulturelle Erziehung“ zu realisieren, gerät die Praxis und geraten die Lehrer/innen in einen unauflösbaren Widerspruch. Schule liegt im Überschneidungsbereich zwischen politischem, gesellschaftlichem und privatem Sektor. Sie ist die prominenteste Instanz der Vergesellschaftung. In ihr wird das Leben in der gesellschaftlichen und politischen Sphäre als Arbeitnehmer und Wahlbürger vorbereitet. Beziehen sich die Symbole der Vergemeinschaftung auf partikulare Werte der jeweiligen Gruppe, so geht es bei der Vergesellschaftung gerade um die Überwindung des Partikularismus und Traditionalismus zugunsten universeller

Werte und erhöhter Rationalität. Der säkulare Prozeß der Rationalisierung und Entzauberung der Welt wird im Sinne der Ablösung von traditionellen Orientierungen nicht unwesentlich in der Schule vorangetrieben. Die Schule ist die gesellschaftliche Institution, die jene Konflikte noch zuspitzt, die beim Zusammentreffen kultureller Traditionen mit der sich verallgemeinernden Zweckrationalität unvermeidlich entstehen.

Schulen sind als Instanzen der Vergesellschaftung auf Propagierung und Verbreitung universeller Werte festgelegt. Sobald in ihrem Curriculum partikuläre Orientierungen zum Thema gemacht werden, wird die Funktion dieser Besonderheiten als identitätssichernde Grenzziehung von Gemeinschaften gegen eine diskriminierende Umgebung außer Kraft gesetzt oder zumindest geschwächt. Die Grenzen zur Privatsphäre der Gemeinschaft werden von der öffentlichen Institution Schule unzulässig überschritten. Die interkulturelle Pädagogik, die den „Kulturkonflikt“, das „Leben zwischen den Kulturen“, kulturell verursachte „Identitätsstörungen“ und die „Pflege kultureller Besonderheiten“ zu ihrem Thema macht und für die Schule als Erziehungsaufgabe reklamiert, mischt sich in den Bereich affektueller Zusammengehörigkeit ein, den die Migranten gerade als ihr Refugium gegen Rationalisierungs- und Universalisierungstendenzen in einer feindlichen Umgebung zu etablieren suchen.

8. In der Konsequenz der These 7 scheint die Privatsphäre, in der die kulturelle Identität bewahrt werden kann, unantastbar für den politischen und gesellschaftlichen Bereich zu werden. Dies ist nicht gemeint. Es besteht ein notwendiger Widerspruch zwischen öffentlich-rechtlichem Universalismus, der durch die Menschenrechte und die Gewaltfreiheit der Auseinandersetzung bei staatlichem Machtmonopol definiert ist, und dem privaten Partikularismus, der zur Stabilisierung einer kulturellen Identität führt. Dieser Widerspruch ist konstitutiv für den Modernisierungsprozeß. Die partikularen Gemeinschaften selbst sind Resultat des Universalisierungs- und Vereinheitlichungsvorgangs. Der Widerspruch zwischen öffentlich-rechtlichem Universalismus und privatem Partikularismus ist der Motor des kulturellen Wandels und liefert den Brennstoff für die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen. Der Austragungsort für diese Konflikte ist jedoch die öffentliche Sphäre der Gesellschaft. Es sind die gesellschaftlichen Gruppen selbst, die die Auseinandersetzung führen und die dafür rechtlich-politisch ausgestattet werden müssen und nicht stellvertretend die Pädagogen.

Das Private wird immer dann zum Gegenstand der Politik, wenn es darum geht, es zu revolutionieren oder zu rationalisieren oder zu funktionalisieren. Soziale Bewegungen, wie z.B. die Studentenbewegung oder derzeit die Frauenbewegung, machen das Private öffentlich, um es der Kritik und der Veränderung auszusetzen. Daß dies zu Verletzungen und bisweilen auch zum Terror führen kann, haben nicht wenige der 68er erlebt. Sobald aber der Staat über seine Erziehungsansprüche den Eingriff in die Privatsphäre programmatisch formuliert, besteht die Gefahr, in totalitäre Verstrickungen zu geraten, wenn die Erzieher besser wissen, was für die zu Erziehenden gut ist. Der an die Macht gekommene Jurist wird als Bürokrat geschmäht, der an die Macht gekommene Hauptschullehrer oder Philologe muß nicht minder gefürchtet werden.

9. Ethnizität ist ein Phänomen von hoher Ambivalenz. Sie ist in der Regel traditionell, meistens konservativ und oft nach innen unterdrückend, sie ist aber auch Ort der Stabilisierung und Stärkung gegen eine feindliche Umgebung, ist auf jeden Fall nichts,

was durch staatliche oder pädagogische Maßnahmen zu „pflegen“ oder zu erhalten wäre. Solche Vorhaben enden in Folklore. Ethnizität ist aber auch nicht eine Erscheinung, die durch bürokratische und pädagogische Maßnahmen zum Verschwinden gebracht werden kann und darf. Ihr Bestand oder ihr Wandel ist Ergebnis des Gesellschaftsprozesses selbst, der von den gesellschaftlichen Gruppen ausgetragen werden muß, also Gegenstand öffentlicher Diskurse unter formal Gleichen und *Erwachsenen* sein muß.

Auch die Überwindung diskriminierender Handlungsweisen ist nicht zwangsweise zu erreichen. Die integrierte Beschulung von deutschen und ausländischen Kindern in Regelklassen geschieht in der Mehrzahl der Fälle gegen den Willen der Eltern. Etwa 90% der griechischen Eltern votierten, angesichts der diskriminierenden Praktiken in deutschen Schulen, für nationale Ersatzschulen, die sie – dank ihres EG-Status – auch in einigen Teilen der Bundesrepublik durchsetzen konnten. Bei deutschen Eltern werden tunlichst derartige Befragungen gar nicht durchgeführt. Aber der anhaltende Exodus aus der Hauptschule ist nicht zuletzt auch durch die Anwesenheit ausländischer Kinder motiviert.

Die in der „interkulturellen Erziehung“ konzeptionell unterstellte Gleichrangigkeit der kulturellen Hervorbringung ist angesichts der realen Bewertungsdifferenzen nicht durchsetzbar. Daran ändert auch die Dauer-Problematisierung der Konflikte im Unterricht nichts. Die faktische und curricular unterstützte Zwangsintegration führt dazu, daß auch die deutschen Schüler zwischen zwei Kulturen leben müssen. Zuhause, das heißt in der Privatsphäre, herrschen Formen der Diskriminierung, der Abgrenzung und Ausschließung, in der Schule werden sie mit der interkulturellen Erziehung öffentlich. Ähnliches gilt für die ausländischen Kinder, über deren Leben zwischen den Kulturen so viel geschrieben worden ist. Dazu herrscht bei den ausländischen Kindern und ihren Eltern das nicht unbegründete Mißtrauen gegen deutsche Institutionen und Beamte.

10. Die Situation führt zu einem Verfall der pädagogischen Autorität. Da unter den Bedingungen institutionalisierten Lernens zudem jeder Gegenstand als Schulstoff bereits „kontaminiert“ ist, werden Lehrerinnen und Lehrer in ein aussichtsloses Unternehmen getrieben. Auch nur der bescheidenere Anspruch interkultureller Erziehung, die Situation im Klassenzimmer zu entspannen und die Lernchancen aller Kinder zu verbessern, ist begrenzt durch die Tatsache, daß das hervorgekehrte Faktum „Ethnizität“, das durch die Thematisierung in der interkulturellen Erziehung endgültig unvermeidbar wird, neben Körperkraft und Eloquenz als zusätzliche Ressource in der Auseinandersetzung unter den Kindern, aber auch als Mittel der Abgrenzung gegen die Autorität der Lehrer verwendet werden kann. Je älter die Kinder werden, desto *strategischer* gehen sie mit dem um, was die Lehrer hören bzw. was sie gar nicht gut hören können und was sie zu hilflosen Reaktionen provozieren muß.

Was folgt daraus für die Erziehungswissenschaft und für die interkulturelle Erziehung vor Ort? Soll Schulpolitik einen Gesellschaftsentwurf unterstützen, in dem kulturelle Vielfalt der Lebensformen gegenüber den Universalisierungstendenzen der Industriegesellschaft abgesichert wird, müßte es um die Schaffung *institutioneller Regelungen* gehen, durch die der gleiche Respekt vor den verschiedenen Lebensformen symbolisch demonstriert wird. Dazu reicht es aber nicht aus, die Schulen durch mehrsprachige Hinweis- und Verbotsschilder auszustatten, oder die Produkte multikulturellen Unter-

richts auszustellen. Die Diskussion um wünschenswerte curriculare und didaktische Neuorientierungen darf nicht die Forderung nach einem notwendigen Umbau der Institutionen verdecken, die ihr nationalistisches Erbe abschütteln müßten.

Voraussetzung ist die Angleichung des Rechtsstatus der Migranten in der öffentlichen Sphäre. Für die privilegierten deutschen Eltern, Lehrer und Schüler wird diese Forderung in folgenden Punkten kritisch:

- Anerkennung des Elternwillens, was auch die freie Wahl der Beschulungsform betreffen muß,
- Anerkennung der Herkunftssprachen im Regelunterricht,
- Beschäftigung von Angehörigen von Minderheiten als Lehrer und Lehrerinnen im Regelunterricht,
- Gleichbehandlung der religiösen Bekenntnisse in der Autonomie der Gemeinden.

Die Realisierung dieser Forderungen würde den heimlichen Lehrplan der Diskriminierung sehr viel wirkungsvoller aufheben, als die Anstrengungen „interkultureller Erziehung“ je beanspruchen können.

Literatur

ARENDT, H.: Little Rock, in: Dies.: Zur Zeit – Politische Essays. Berlin 1986.

KLAFFKI, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1985.

WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft, Bd. 1. Köln/Berlin 1956.

Anschrift des Autors:

Dr. FRANK-OLAF RADTKE, Ellerstr. 23, 4800 Bielefeld 1